DOCUMENT RESUME

ED 303 043 FL 017 786

AUTHOR Ostiguy, Luc; Gagne, Gilles
TITLE Pour un contenu linguistique en oral au 2e cycle du primaire (Toward a Linguistic Oral Content in the Second Cycle of Primary School). Serie: Le Francais a l'ecole primaire. Recherches et essais, numero 11.
INSTITUTION Montreal Univ. (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-920156-33-0
PUB DATE 86
NOTE 61p.
AVAILABLE FROM Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maitres de francais au primaire, Faculte des sciences de l'education, Universite de Montreal, C.P. 6128, Succ. A., Montreal, Quebec, Canada H3C 3J7 ($6.50 Canadian).
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Reports - Evaluative/Feasibility (142)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Class Activities; *Course Content; *Curriculum Development; Foreign Countries; *French; Grade 4; Instructional Effectiveness; Intermediate Grades; Language Skills; *Language Styles; *Native Language Instruction; *Oral Language
IDENTIFIERS Canada; *Metalinguistics

ABSTRACT

It is proposed that linguistic oral content, or metalinguistics, be included in the curriculum of primary school francophone children. This content is not included in the functionally oriented official curriculum. The linguistic content proposed consists of a number of formal variants corresponding to non-formal stylistic markers and respecting certain explicit criteria. The content, designed to develop the children's use of the formal variants in appropriate situations, has been tried in a regular fourth grade class. The children were recorded in a series of increasingly formal communicative situations and participated in metalinguistic classroom activities about parts of the content. Results show that (1) children spontaneously change their ways of speaking according to the formality of situations and are aware of the change in their speech, but are not aware of the linguistic formal and informal variants involved; and (2) during metalinguistic activities, the children developed an explicit awareness of many of those variants, increasing their use of formal variants afterwards. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED303043

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

OSTIGUY, L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

L'immersion à l'école primaire

FL017786

LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE
Série: Recherches et essais
Numéro 11

POUR UN CONTENU LINGUISTIQUE EN ORAL AU 2E CYCLE DU PRIMAIRE

LUC OSTIGUY
ET
GILLES GAGNÉ

Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire
Université de Montréal
1986

Responsable du Centre de diffusion: Elca Tarrab

Cette publication a été rendue possible grâce à une subvention octroyée par le Ministère de l'éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire (P.P.M.F.) de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Dépôts légaux
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920156-33-0

© Centre de diffusion, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire, Université de Montréal, 1986.

TABLE DES MATIERES

1. Problématique 3

2. Objectifs 9

3. Détermination d'un contenu linguistique oral théorique 10

4. Vérification de la pertinence du contenu linguistique proposé .. 15

4.1 La variation linguistique des élèves de 9-10 ans 16
4.2 La conscience métalinguistique des écoliers de 9-10 ans ... 20
4.3 Le développement de la conscience métalinguistique 22
4.4 Le développement et l'utilisation des variantes de registre soutenu 26

Conclusion 28

Notes 30

Références 32

Annexe 1 36

Annexe 2 42

Annexe 3 44

Annexe 4 48

1. Problématique

Le programme québécois d'enseignement du français au primaire de 1979 énonce que l'objectif de la classe de français est de développer chez l'écolier "ses habiletés comme émetteur et comme récepteur autant en langue orale qu'en langue écrite" (p.7). En tant qu'émetteur, en communication orale, il revient à l'écolier, quant au contenu à exprimer, d'organiser son message en fonction de son intention de communication (informer, exprimer un goût ou une opinion, tenter de persuader ou de faire agir, etc.), des caractéristiques de l'interlocuteur (ses besoins d'informations, par exemple) et de la situation. Il lui revient aussi, quant à la forme de son message, de choisir la variété de langue convenant à la situation.

Pour développer les habiletés langagières de l'élève, il est proposé dans le programme d'étude un ensemble "d'éléments d'apprentissage" qui font l'objet d'activités d'apprentissage en classe. Ces activités sont, pour l'essentiel, des situations diverses à l'intérieur desquelles l'enfant a à communiquer. Les écoliers, à la faveur de ces activités, communiquent à l'intérieur de situations définies par l'intention exprimée et les interlocuteurs impliqués, et s'interrogent par la suite sur les facteurs situationnels qui ont influencé leurs productions orales. Ce recul ou ce questionnement volontaire par rapport à l'usage de la langue est dit, dans le programme d'étude, objectivation.

On espère ainsi que, par la pratique de la langue en situation et par l'objectivation de cette même pratique, les habiletés langagières de l'écolier se développeront naturellement.

L'orientation adoptée par le programme est inspirée des perspectives fonctionnelles et sociolinguistiques concernant la langue et le langage (1). Elle reconnaît l'importance des fonctions de la langue et des objectifs poursuivis par le locuteur, d'une part, comme conditions nécessaires des apprentissages linguistiques et, d'autre part, comme facteur de variation linguistique. Par ailleurs, cette pédagogie vise

moins à développer les connaissances linguistiques que les habiletés à réaliser les fonctions langagières, en particulier celle de la communication, en tenant compte des différents paramètres de cette dernière: intention, locuteur, contexte situationnel, interlocuteur, sujet.

Le résultat d'une telle orientation est que l'accent est mis à l'oral sur les situations de communication et les types de discours (expressif, incitatif, informatif, ludique et poétique) et on ne propose pas d'éléments d'apprentissage linguistiques spécifiques. Les éléments d'apprentissage y sont plutôt formulés en termes d'habiletés à utiliser l'un ou l'autre des discours en fonction de l'intention de communication et des caractéristiques des interlocuteurs.

Malgré l'intérêt que représente l'orientation proposée, on voit mal tout de même comment l'école peut se dispenser de proposer des objectifs proprement linguistiques de développement et de déterminer des contenus spécifiques à cet effet.

Gagné (1984:486), sur ce point, a suggéré qu'un des objectifs de l'école devrait être de préparer les individus à assumer un fonctionnement efficace des communications institutionnalisées à l'intérieur de la communauté nationale et à l'extérieur. Puisque la variété de langue plus spécifiquement liée à ces fonction est, dans plusieurs cas, le français oral soutenu, l'école devrait alors chercher à transmettre les éléments linguistiques propres à cette variété.

A un niveau individuel maintenant, l'école devrait avoir également comme objectif de développer, à l'oral comme à l'écrit, l'habileté à assurer les fonctions individuelles du langage, pratiques et utilitaires comme le sont la communication, l'expression, ou abstraites comme l'est, par exemple, la fonction référentielle ou informative. Dans certains cas, le recours à la langue familière est suffisant. Dans d'autres, toutefois, le français soutenu est plus utile.

Cependant, les écoliers semblent avoir acquis, avec les années, par le biais des médias oraux, de l'enseignement et parfois de leur

entourage immédiat, une compétence du français soutenu, mais celle-ci demeure, dans une certaine mesure, passive. Si au plan de la compréhension, le français soutenu ne semble donc pas leur causer de problème majeur, c'est au niveau de l'utilisation que surviennent pour eux les difficultés.

Pour réaliser ses objectifs, l'école ne peut pas se dispenser de proposer des objectifs linguistiques. Cette intervention ne signifie pas le rejet ou la condamnation du langage familier de l'enfant. Il s'agit plutôt d'élargir le répertoire linguistique actif de l'élève afin de l'aider à communiquer plus adéquatement dans diverses situations.

Cependant, vouloir développer un contenu linguistique à l'oral pose le problème de la relative absence de norme pour l'oral. Le fait qu'il n'existe pas de dictionnaire normatif de la langue orale illustre bien la difficulté d'établir en ce domaine une norme prescriptive.

Ce que l'on constate en effet, c'est que la langue ne constitue pas un tout homogène. A l'oral, le français du Québec, comme toute langue d'ailleurs, se prête à de nombreuses variations d'usage. Pour exprimer une même réalité, il existe plusieurs variantes, c'est-à-dire des formes linguistiques différentes véhiculant un même sens. Ces variations sont de plusieurs ordres: d'ordre géographique, d'ordre social et d'ordre stylistique.

Les premières sont facilement identifiables. Il y a d'abord l'accent qu'on reconnaît par la prononciation et par des caractéristiques prosodiques (rythme, intonation, accentuation). Il y a aussi le lexique qui peut varier de façon importante en fonction des régions. C'est à la dialectologie que ressortit l'étude de la variation d'ordre géographique.

Les variations d'ordre social engagent aussi des variantes mais l'utilisation de l'une ou l'autre de ces variantes est conditionnée non plus par une origine géographique mais par des caractéristiques des individus. Labov (1972) mentionne notamment comme caractéristiques la classe sociale, le sexe, l'appartenance à un groupe ethnique, l'âge.

La dimension sociale exprime ainsi la variation linguistique "corrélable" avec les divers groupes qui composent une société. Ainsi à New-York, la prononciation du /R/ en finale de syllabe (par ex.: sources), ou en finale de mot (par ex.: for) est associée aux classes les plus élevées dans l'échelle sociale alors que la chute du /R/ est associée au contraire aux groupes les moins élevés. Pour le Québec, Sankoff et Thibault (1977) ont noté que les locuteurs de milieu social populaire utilisent davantage l'auxiliaire avoir avec des verbes qui sont employés en français standard avec l'auxiliaire être (j'ai tombé et je suis tombé; j'ai parti à 4 heures et je suis parti à 4 heures), comparativement aux locuteurs de milieu social non populaire.

Cependant, il faut se garder de croire que l'utilisation d'une variante est exclusive à un groupe. On constate plutôt que, suivant les groupes, il y a utilisation plus fréquente ou moins fréquente de l'une ou l'autre des variantes pour une même situation de communication.

Les variations d'ordre stylistique expriment plutôt la variation linguistique "corrélable" avec les situations dans lesquelles la langue est utilisée. Aussi Labov (1972) a montré qu'à New-York plus la situation est formelle plus on a tendance à prononcer le /R/ final, et ce, dans tous les groupes sociaux, même ceux qui sont les plus portés à omettre le /R/ final dans des situations informelles.

Ure et Ellis (1977:199-200), entre autres, retiennent quatre dimensions de la situation qui entraînent chez le locuteur une variation d'ordre stylistique: le sujet de l'activité langagière, le médium de transmission et les circonstances physiques où se déroule la communication, les relations sociales et personnelles entre les individus, et enfin le rôle ou la fonction sociale de la communication.

A chacune des dimensions de la variation linguistique correspond un terme de référence. On réfère aux variétés linguistiques correspondant à des régions par le terme "dialecte", aux variétés linguistiques corrélables avec des groupes sociaux par les termes de "dialecte social" ou "sociolecte". Pour les variétés linguistiques identifiées à des situations de communication, plusieurs termes sont utilisés: "niveau de langue", "registre", "style", "code", "variété" (2). Pour les fins de cet article, nous utilisons le terme registre que nous définissons comme l'ensemble des variantes linguistiques (phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales) qui se retrouvent le plus fréquemment dans tel ou tel type de communication. Il correspond, dans une certaine mesure, au "speech style" chez Labov (1972) et au "register" chez Halliday et al. (1972).

En gros, les auteurs s'entendent pour distinguer à l'oral deux niveaux: formel et informel. Les registres correspondants comportent un certain nombre de variantes linguistiques qui les caractérisent. Pour Labov, les registres formel et informel sont caractérisés par un nombre plus ou moins grand d'occurrences de variantes socialement perçues comme prestigieuses ou de variantes familières. Pour Halliday et al. (1972), les registres formel et informel sont caractérisés par des variantes perçues comme socialement et fonctionnellement appropriées aux situations.

Dans ce document, nous qualifions les registres correspondant aux niveaux formel et informel par les épithètes: soutenu et familier. Conséquemment, les variantes linguistiques sont dites, soit soutenues, soit familières.

Les recherches révèlent ainsi qu'en situation formelle, il semble que les locuteurs tendent à utiliser un registre socialement acceptable, celui-ci se manifestant par une utilisation accrue de variantes perçues comme plus appropriées à la situation.

Des recherches américaines et britanniques ont montré que la variation linguistique n'est pas le seul fait du locuteur adulte.

Une revue des écrits a fait apparaître que les enfants, avant même d'entrer à l'école, utilisent des variantes linguistiques différentes suivant qu'ils s'adressent à d'autres enfants ou à des adultes (Berko-Gleason, 1973; Anderson, 1978). Les recherches effectuées auprès des enfants de l'école primaire ont montré également que ces derniers utilisent des registres différents suivant les tâches communicatives auxquelles ils sont soumis ou suivant qu'ils s'adressent au professeur ou à d'autres écoliers (Houston, 1970; Jensen, 1973; Reid, 1978; Gambell, 1981; Borders-Simmons et Lucas, 1982).

Notons qu'à l'heure actuelle, nous disposons de peu de données de ce genre en ce qui concerne l'enfant québécois. Gagné, Pagé et col. (1981) se sont intéressés à la langue parlée des enfants québécois mais leurs recherches ne portaient pas sur la variation en rapport avec les situations de communication. Lefebvre et Maisonneuve (1982), cependant, ont observé chez des adolescents du quartier Centre-Sud de Montréal l'utilisation de la variante ce que, dans les relatives libres (il y avait pas ce que je veux) et les questions indirectes (je le sais pas ce qu'ils vont faire), lorsque ceux-ci jouaient des rôles de professionnels (avocats, médecins, etc.) à l'intérieur de saynètes qu'ils avaient préparées. Dans toutes les autres situations où les adolescents ont eu à s'exprimer, les auteurs ont remarqué que ces derniers n'ont utilisé que la variante qu'est-ce que (il y avait qu'est-ce que je veux; je le sais pas qu'est-ce qu'ils vont faire). A partir du même corpus, Lemieux (1985) a observé que les adolescents ont utilisé aussi le morphème de négation ne dans ces mêmes saynètes tandis qu'ils ne l'ont pas utilisé dans les autres situations (Je veux pas; je n'veux pas).

On a peu d'indications aussi à savoir si les enfants québécois ont conscience de cette variation et des variantes linguistiques impliquées.

2. Objectifs

En premier lieu, ce document propose un contenu linguistique théorique à l'oral et en explicite les fondements théoriques. Il nous semble que ce contenu linguistique oral peut se traduire en termes d'objectifs linguistiques dans le cadre d'un "élément d'apprentissage" au programme d'étude qui, à l'heure actuelle, ne comporte pas de contenu précis. Cet élément qui apparaît au programme dès la 3ième année est: l'adaptation du discours selon la variété de langue qui convient. Il suppose la pratique de la langue dans diverses situations, ce qui implique, entre autres, que l'élève utilise des variantes de registre soutenu en situation de plus grande formalité.

En second lieu, nous voulons vérifier la pertinence du contenu théorique suggéré. Un contenu d'enseignement est considéré pertinent 1) s'il n'est pas déjà maîtrisé par les écoliers d'un niveau d'âge donné, c'est-à-dire s'il n'est pas utilisé de façon habituelle par l'ensemble de ces écoliers en situation qui en commande l'utilisation; 2) s'il est maîtrisable par les écoliers d'un niveau d'âge donné, c'est-à-dire, si son niveau d'utilisation s'accroît chez ces écoliers suite à des activités d'enseignement.

Nous avons réalisé, en classe de 4ième année, une recherche de nature exploratoire dont les résultats devaient, entre autres, nous permettre de déterminer si les contenus proposés sont pertinents. Cette recherche devait ainsi répondre aux questions suivantes: 1) Est-ce que les écoliers de 9-10 ans montrent une variation au plan linguistique suivant les situations et est-ce qu'ils utilisent, en situation plus formelle, des variantes de registre soutenu?; 2) Est-ce que les écoliers de ce groupe d'âge ont conscience des facteurs situationnels qui entraînent une variation, et, sous certaines conditions, des variantes linguistiques impliquées?; 3) Est-ce qu'on peut, dans le cadre d'activités d'enseignement, développer chez l'écolier de cet âge l'utilisation de ces contenus?

3. Détermination d'un contenu linguistique oral théorique

Il a déjà été suggéré dans Gagné (1983) que la détermination des contenus linguistiques oraux soit guidée par quatre critères.

Le premier critère serait celui de la non-marginalisation de certains enfants qui utilisent encore des formes linguistiques dites enfantines, autrement dit les enfants accusant un retard manifeste. Il s'agit ainsi de les aider à utiliser des formes linguistiques qui leur permettent, soit d'être compris, soit de ne pas être ridiculisés. Ce critère ne ressortit pas comme tel à la caractérisation des registres de langue mais, compte tenu de l'âge des élèves, prend ici une importance particulière.

Toutefois, dans le cadre du contenu théorique que nous suggérons, nous n'avons pas tenu compte de ce critère, les contenus impliqués étant particuliers à une minorité d'élèves.

Le second critère suggère que la détermination des contenus s'inspire de la distinction révélée par certaines études sociolinguistiques entre des variantes linguistiques qui sont des "indicateurs" et d'autres qui sont des "marqueurs".

Les éléments appelés "indicateurs" sont des variantes qui, même si elles peuvent être en corrélation avec des différences de classes sociales ou de groupes d'âge, ne sont pas impliquées dans les variations de registre car elles ne sont pas, ni l'une ni l'autre, marquées stylistiquement. En revanche, les éléments appelés "marqueurs" sont des variables dont l'utilisation de l'une ou l'autre des variantes est conditionnée tant par la situation que par les caractéristiques des individus (Labov, 1972:237). Il s'agit d'une variation linguistique perçue par les membres d'une communauté linguistique.

Il a été suggéré dans Gagné (1983) que l'école enseigne, en priorité, les variantes en rapport avec les marqueurs plutôt que les variantes en rapport avec les indicateurs.

Le problème que pose ce critère est lié à la distinction entre indicateur et marqueur. On constate que tel ou tel couple de variantes peut fonctionner tantôt comme un indicateur chez certains groupes, tantôt comme un marqueur chez d'autres groupes. Une même variable serait ici un indicateur, là un marqueur.

L'école s'intéressera alors aux variantes dont l'utilisation semble soit nettement conditionnée par des facteurs situationnels chez une majorité de locuteurs de la communauté, soit clairement perçue par ces derniers comme étant révélatrice d'un registre formel ou informel.

Le troisième critère de détermination des contenus linguistiques oraux à développer chez les enfants suggère que la variante soutenue à enseigner soit présente de façon plus ou moins importante dans la communauté. Ce critère procède de l'hypothèse que les objectifs d'appropriation des éléments linguistiques de registre soutenu auront d'autant plus de chances que les formes proposées sont entendues fréquemment dans la communauté linguistique.

Le quatrième critère est celui de l'usage perçu comme souhaitable par la collectivité concernée. Dit autrement, le contenu linguistique est à déterminer par rapport à chaque communauté nationale, en fonction de la variété dialectale qu'elle privilégie en situation formelle de communication.

Notons que les critères 3 et 4 sont reliés au second. En favorisant, en tant que contenu linguistique à développer, les variantes soutenues des marqueurs linguistiques, on respecte en gros les troisième et quatrième critères. Pour qu'un élément linguistique devienne un marqueur, il faut qu'il ait une fréquence d'apparition importante dans la langue. En conséquence, les variantes soutenues de ces marqueurs sont présentes de façon importante dans certaines

communications. Ensuite, les variantes soutenues des marqueurs, pour qu'elles soient utilisées par une majorité de locuteurs dans certaines occasions, doivent jouir d'ordinaire d'une attitude assez favorable. Chambers et Trudgill (1980:71-82) aboutissent à la conclusion que les groupes sociaux, même s'ils utilisent dans des proportions différentes les variantes linguistiques concordent tous pour utiliser davantage les mêmes variantes en fonction des changements de situations de communication. Ainsi, dans les situations plus formelles, les sujets de tous les groupes tendent à augmenter leur utilisation des variantes de statut élevé. Cette tendance semble même plus prononcée chez les sujets qui n'appartiennent pas à des groupes sociaux économiquement supérieurs.

L'utilisation de ces critères permet de développer un contenu linguistique oral théorique à développer chez les enfants. Le contenu linguistique proposé provient de quatre sources: d'études sociolinguistiques ayant pu démontrer que l'utilisation privilégiée de l'une ou l'autre des variantes tient, entre autres, à des facteurs de la situation (STYL); d'autres études ayant démontré que l'utilisation privilégiée de l'une ou l'autre des variantes tient cette fois à des facteurs propres à l'individu: sa scolarité, son âge, son sexe (SOC); d'études descriptives ayant révélé l'existence en français québécois de variantes (DEC); enfin de nos propres intuitions en tant que locuteurs franco-québécois (INT).

Le contenu retenu figure en annexe I. Il est réparti en trois classes: phonologique, morphologique et syntaxique (3). Dans le contenu théorique ne figure pas de variable lexicale. Cette variable a été volontairement omise car son apparition dans le discours est moins fréquente et dépend toujours du sujet des communications, ce qui n'est pas le cas des autres classes de variables.

Parmi les éléments linguistiques que nous proposons, certains ont donné lieu à des études qui ont démontré que l'usage privilégié de l'une ou l'autre des variantes est motivé par la situation. Ils sont notés (STYL). Parmi ces éléments, on retrouve, entre autres, le cas de variation entre la variante soutenue <u>ce que</u> et les variantes familières

que c'est [kəse], qu'os que [kɔsk] ou qu'est-ce que [kɛsk], ou encore, le cas de variation (du moins dans l'Ouest du Québec) entre la variante phonologique soutenue [ɛ] (jamais, il était) et la variante familière [æ] (i'éta', jama').

Pour beaucoup d'autres éléments, les auteurs des études ne se sont employés qu'à démontrer que la fréquence d'utilisation des variantes est corrélée avec des facteurs propres aux individus, c'est-à-dire le sexe, l'âge et le niveau de scolarité. Conséquemment, on n'a pas démontré que ce sont des marqueurs au sens strict du terme. Ils sont notés (SOC). On compte parmi ceux-ci, entre autres, les cas de variation au niveau du quantificateur masculin pluriel /tUs/, entre les variantes [tUs] et [tUt] (on les a tous [tUs] pris; on les a toutes [tUt] pris); ou la variation impliquant la voyelle longue /ɑ:/ entendue dans les mots âge, part, classe, qui donne lieu à deux variantes: [aᵘ] et [ɑ:] (â-ô-ge, pa-ô-rt, cla-ô-sse; âge, part, classe); ou encore la variation entre la simplification des groupes de consonnes finales (une tab', un prêt', un arb', un mons') et la non simplification (une table, un prêtre, un arbre, un monstre).

Ces variables nous intéressent tout de même car il nous semble qu'elles ont de fortes chances d'être marquées et que les caractéristiques de la situation peuvent influencer les taux d'utilisation de l'une ou de l'autre des variantes. De plus, le fait qu'il existe dans la communauté linguistique une variante réputée soutenue et d'utilisation fréquente, doit conduire l'école à reconnaître son existence et la faire connaître à l'écolier.

De la même manière, nous faisons figurer dans ce contenu linguistique des éléments du français québécois révélés dans des études descriptives (DEC) et leur correspondante entendue couramment en situation plus formelle. Il nous semble, encore ici, que l'utilisation de l'une ou l'autre des variantes est corrélable avec des facteurs situationnels. De cette source, par exemple, on a retenu les variantes familière et soutenue [n̪] et [ɑ̃(n)] du pronom pré-verbal en (tu 'n as eu [tsyn̪ay]; tu en as eu [tsyɑ̃nay]), les variantes des mots QU, comme

par exemple la variation entre les variantes [u] et [Usk] dans l'énoncé: "j'ai su où/[Usk] il allait", les variantes familières et soutenues [we] et [wa] (moé, il voé; moi, il voit).

Enfin, guidés par notre intuition (INT), nous avons ajouté quelques variables linguistiques dont l'utilisation des variantes est susceptible d'être affectée par la situation de communication. De cette source, nous ajoutons au contenu théorique, entre autres, la variation entre les voyelles [ɑ] et [ɔ] en syllabe ouverte à l'intérieur des mots gagner, ramasser, les variantes [ɛwɑ̃] et [ɛwɛj], [ɛ] et [ɛj], des formes verbales du subjonctif soit et ait (il faut que tu sois [swɑ] ici, aies [ɛ] un chapeau; que tu soyes [swɛj] ici; que tu ayes [ɛj] un chapeau), la variation entre les variantes soutenues et familières de la conjonction quand, quand et quand que (quand on parle [kɑ̃tɔ̃ paʀl]; quand qu'on parle [kɑ̃kɔ̃ paʀl]).

Les contenus proposés respectent, il nous semble, les critères de détermination qui ont été proposés. Malgré l'absence de recherche en ce domaine, les hypothèses posées nous apparaissent plausibles. En effet, ces variantes nous semblent correspondre à des variantes familières marquées en situation formelle de communication. On peut en effet penser qu'une majorité de locuteurs franco-québécois utilisent de préférence la variante soutenue en certaines occasions plus formelles ou, sinon, considèrent que la variante informelle n'est pas acceptable en situation formelle de communication. Ces contenus linguistiques oraux respectent aussi le troisième critère en ce que les variantes soutenues sont couramment utilisées et entendues dans les communications formelles tant et si bien qu'elles n'apparaissent comme ni étrangères, ni artificielles, et qu'elles seraient donc perçues par la collectivité comme souhaitables dans des situations formelles, ce qui respecte le quatrième critère.

4. Vérification de la pertinence du contenu linguistique proposé

Si les contenus proposés semblent respecter les critères précités, on ne sait pas, par contre, comment les élèves du primaire se situent par rapport à eux. Utilisent-ils déjà des variantes différentes suivant les situations? En particulier, les variantes soutenues qui sont ici proposées? Si ce n'est pas le cas, l'école peut-elle "développer" l'usage de ces variantes? Les réponses à ces questions permettent de vérifier la pertinence des contenus linguistiques oraux proposés: c'est-à-dire vérifier si ces contenus sont maîtrisés ou non, et s'ils sont maîtrisables.

Les réponses à la première question visent à fournir des informations sur les contenus impliqués dans la variation des registres. Elles visent également à fournir des indications sur le niveau de maîtrise de ces contenus. Par exemple, les variantes soutenues dont les taux d'utilisation en situation formelle sont élevés chez tous les écoliers pourraient être considérées comme étant complètement maîtrisées. En revanche, les variantes soutenues dont les taux d'utilisation en situation formelle sont peu élevés, sinon nuls, pourraient être considérées comme étant partiellement ou aucunement maîtrisées, selon le cas.

Les réponses à la deuxième question devraient faire apparaître quels pourraient être les contenus maîtrisables par des écoliers de ce groupe d'âge, en démontrant quelles sont les variantes de registre soutenu dont l'utilisation s'est accrue suite à des activités d'enseignement. Il se peut en effet que des variantes ne puissent être maîtrisées par des enfants d'un groupe d'âge donné. Des recherches faites au Québec (Gagné, Pagé et col., 1981) indiquent que l'enfant développe et modifie ses performances orales au moins aux niveaux du vocabulaire, de la morphologie et de la syntaxe jusqu'à 12 ans et même plus tard. Il y aurait donc des structures linguistiques qui seraient acquises plus tardivement.

Roy, Lefebvre et Régimbald (1982) démontrent que, même si les adolescents avec lesquels ils ont travaillé sont sensibles à la valeur sociale des relatives non standards avec pronoms présomptifs (la fille que je sors avec), ils n'utilisent pas pour autant la variante standard (la fille avec qui je sors). Ils tendraient au contraire à éviter ce type de structures en situation plus formelle. Habileté non développée ou structure non encore acquise en performance? Les auteurs concluent que c'est la structure même qui peut être en cause, autrement dit, que l'acquisition des structures standards ne serait pas tout à fait achevée.

A cet effet, nous avons réalisé une recherche exploratoire entre septembre et décembre 1984 dont l'objectif était de développer l'habileté d'élèves de 4ième année à utiliser les variantes de registre soutenu en situation de plus grande formalité. Un des moyens proposés a été d'augmenter la conscience de ces variantes par l'activité métalinguistique.

Cette recherche exploratoire a été réalisée dans une classe de 4ième année à Maskinongé, village semi-rural. La classe comporte 22 élèves âgés de 9 et 10 ans. Pour la majorité d'entre eux, le père est soit travailleur dans une petite entreprise de transformation des produits de la ferme, soit agriculteur, et la mère, soit employée elle aussi dans ce type d'entreprise, soit ménagère.

4.1 La variation linguistique des élèves de 9-10 ans

Afin de savoir si les enfants de 9 et 10 ans varient au plan linguistique suivant les situations de communication et quelles sont les variantes impliquées, nous avons soumis la classe à trois situations de communication différentes que nous avons filmées sur bandes magnétoscopiques.

Ces situations diffèrent suivant les facteurs situationnels proposés par Ure et Ellis (1977).

Situation I

Sujet	:	un jeu
Médium	:	oral spontané
Circonstances physiques	:	hors de la classe en groupe
Interlocuteur	:	4 pairs
Rôle de la communication	:	explication d'un jeu

Situation II

Sujet	:	une petite recherche sur des thèmes variés
Médium	:	oral spontané
Circonstances physiques	:	hors de la classe en groupe
Interlocuteur	:	4 pairs
Rôle de la communication	:	échanger des informations en rapport avec l'objet de recherche et organiser le déroulement de la recherche

Situation III

Sujet	:	une petite recherche sur des thèmes variés
Médium	:	oral préparé (sans support écrit)
Circonstances physiques	:	dans la classe
Interlocuteur	:	un groupe classe et des adultes étrangers
Rôle de la communication	:	présenter des informations

Pour vérifier si les enfants montrent une variation linguistique suivant la formalité des tâches communicatives, nous avons analysé les productions en regard du contenu linguistique théorique.

Il faut noter que pour les variantes retenues, aucun test statistique inférentiel n'a été appliqué aux résultats. Il y a pour cela deux raisons. Premièrement, la recherche exploratoire ne visait qu'à vérifier si l'enfant de 9-10 ans montrait une variation linguistique et

ceci de façon à ce que des interventions pédagogiques à venir prolongent un comportement observable. Deuxièmement, à cause du caractère non contraignant du corpus, la plupart des variables montrent des taux d'utilisation beaucoup trop faibles pour être livrés à des tests inférentiels. Aussi, les résultats d'analyse offrent des limites au plan de leur validité.

Les résultats figurent à l'annexe 2. Chaque variable est présentée d'abord en termes du nombre d'occurrences de la variante soutenue sur le nombre total de manifestations de la variable, ensuite sous la forme du pourcentage d'utilisation de la variante soutenue.

On observe à la lecture du tableau 2 une augmentation appréciable de l'utilisation de certaines variantes soutenues en situations plus formelles. Les résultats démontrent donc que les écoliers de notre groupe montraient une variation spontanée sur certains éléments linguistiques. Par exemple, on observe que la variante familière [æ] de la variable (ɛ#) (jamais, il était) n'est à peu près plus utilisée en situation III tandis qu'elle était utilisée dans 20 cas sur 50 en situation I. Ainsi, les écoliers ont fait un usage presque catégorique de la variante soutenue [ɛ] dans la situation la plus formelle. Il se peut alors que la variante soutenue [ɛ] soit un contenu déjà maîtrisé par les écoliers de ce groupe d'âge quand il s'agit pour eux de communiquer en situation plus formelle. De plus, les enfants ont fait usage de façon presqu'exclusive en situation formelle de la variante soutenue [wa], (moi, il voit) tandis qu'ils ont utilisé la variante [we] dans .85 des cas en situation informelle. De la même façon, les élèves maintiennent la consonne /l/ des articles et pronoms pré-verbaux la et les en situation formelle tandis que cette dernière était élidée une fois sur deux en situation informelle. En situation informelle les enfants ont fusionné les groupes **préposition + article** (sur la, dans les, à la, etc., devenus [sa:], [dẽ:], [a:]), ce qu'on n'observe plus en situation formelle.

Par ailleurs, on remarque aussi que l'utilisation des variantes soutenues des pronoms personnels elle, il, elles et ils augmentent légèrement en fonction de la formalité de la situation. Toutefois, les élèves ne les utilisent encore que dans une faible proportion en situation formelle. Il y a donc ici matière à développement. On pourrait ajouter aux variantes précédentes la variante soutenue [ɑ:] dont l'utilisation en situation formelle n'est pas encore totalement assurée. Les élèves ont en effet utilisé près d'une fois sur deux la variante familière [aᵘ] dans des mots comme classe, canard ou pâte. De la même façon, en situation formelle, les élèves simplifient encore de façon importante les groupes consonantiques finaux (livre, pupitre, table), bien que cette simplification soit moins importante qu'en situation informelle, surtout lorsque le mot habituellement affecté survient à la fin d'une phrase. Enfin, le taux d'utilisation des variantes et, et puis et puis, en variation avec le coordonnant pis, seule forme utilisée en situation informelle par les élèves, n'est encore que de 39% en situation formelle.

D'autres éléments, cependant, ne semblent pas être sujets à cette variation spontanée: on relève, entre autres, l'alternance entre les variantes [ɑ] et [ɔ] en finale de mot, l'alternance entre les variantes [aᵋ] et [aⁱ] (4-5) de la voyelle longue /ɛ:/ (par exemple, dans les mots père, fête, neige, caisse).

Par ailleurs, beaucoup d'autres éléments linguistiques, figurant dans le contenu théorique ne se sont pas suffisamment manifestés dans les productions orales des enfants pour nous autoriser à conclure quoi que ce soit: par exemple, les pré-déterminants tous et tout (tous les animaux, tout l'été) dont la variante soutenue [tu] alterne avec la variante familière [tUt], ou le pronom pré-verbal en (il en a) dont la variante soutenue [ã(n)] alterne avec la variante familière [nɲ].

De ces résultats, il semble qu'on puisse conclure qu'il y a matière à faire figurer à l'école, d'une part, les contenus oraux déjà en variation mais dont la maîtrise n'est pas assurée et, d'autre part, les

variantes soutenues non utilisées par les élèves mais dont la variation sociale ou stylistique est déjà reconnue chez l'adulte.

Les résultats sont intéressants d'une autre manière également. La situation II ne comportait que des pairs, donc des interlocuteurs connus et de même statut. Pourtant cette situation a entraîné chez les enfants une utilisation accrue de variantes standards. Il semble que ce comportement doive être attribué au sujet de la communication et à son rôle social, c'est-à-dire au fait d'informer des camarades sur un sujet documentaire et au fait d'organiser la recherche en prévision d'une présentation officielle. A cet égard, ces résultats sont en accord avec ce qu'affirment Ure et Ellis (1977) selon lesquels le sujet et le rôle social de la communication peuvent entraîner l'adoption d'un registre différent. On peut en déduire alors que le sujet et le rôle social peuvent rendre plus formelle une situation et ce, en dépit du type d'interlocuteur.

Les résultats témoignent donc de la pertinence d'enseigner les variantes mentionnées puisqu'elles ne sont pas suffisamment maîtrisées. Cependant, il faut aussi vérifier s'il est possible d'en augmenter l'utilisation chez les enfants du groupe. Pour ce faire, le développement de la conscience de ces variations a été le moyen pédagogique utilisé.

4.2 La conscience métalinguistique des écoliers de 9-10 ans

On ne sait pas cependant si les écoliers sont conscients de la variation qu'ils manifestent, des facteurs qui l'entraînent et des formes linguistiques impliquées. On postule généralement qu'ils possèdent une certaine conscience implicite puisqu'ils montrent une variation. Mais aucune recherche ne s'est intéressée à ce dont les écoliers québécois ont conscience, ni à leur capacité de prendre conscience de ce genre de contenus.

Pour avoir des données à ce sujet, les écoliers ont été soumis à des activités de nature métalinguistique, définies comme étant des activités de réflexion pouvant porter sur le langage dans son ensemble. Aussi, ces activités "peuvent avoir pour objet aussi bien les conditions d'énonciation d'un énoncé que son contenu sémantique ou ses propriétés formelles" (Boutet, Gauthier et St-Pierre, 1983:212). Dans la recherche, ces activités portaient sur les circonstances situationnelles qui entraînent la variation et sur les variantes impliquées dans la variation.

La première activité métalinguistique avait comme fonction de faire expliquer par les enfants les circonstances qui les ont amenés à changer leur langage. Pour ce faire la titulaire de la classe leur a fait écouter des passages de leurs propres productions orales enregistrées lors de la réalisation des tâches communicatives I et III. Ces passages ont été retenus car ils réunissaient, selon le cas, plusieurs éléments de registre familier ou de registre soutenu. L'ensemble de ces extraits était d'une durée approximative de dix minutes. Etaient entendus d'abord les extraits en langage familier, ensuite, après une courte pause, les extraits en langage soutenu.

Spontanément, plusieurs enfants ont fait observer qu'ils ne parlaient pas de façon identique selon les extraits, alléguant que tantôt ils échangeaient autour d'un jeu, tantôt devant la classe.

La titulaire a demandé ensuite aux élèves s'ils connaissaient d'autres situations où eux-mêmes ou d'autres changent leur façon de parler. Les enfants ont alors mentionné les situations suivantes: avec le curé quand il vient en visite, avec le directeur, avec les grands-parents, quand ils présentent des choses à l'église le dimanche, avec des gens qu'ils ne connaissent pas, etc. Globalement, les enfants ont fait ressortir les facteurs "interlocuteur" et "lieu".

Les enfants de ce groupe d'âge ont montré qu'ils avaient une certaine conscience métacommunicative. Cependant, lorsque la titulaire leur a demandé quelles étaient les "prononciations" ou les "mots" qui

leur donnaient à penser qu'ils n'avaient pas parlé de la même façon, ils ont été incapables d'identifier avec précision les variantes linguistiques impliquées dans leurs jugements. Il semble donc que leur conscience métalinguistique, sur ce point, soit globale et ne soit pas suffisamment développée pour déboucher sur l'identification dans le discours de variantes linguistiques.

Ces deux observations réduisent la portée de ce qui est proposé dans le programme d'enseignement du français à l'école primaire (1979) dans lequel l'accent est mis sur l'observation des aspects "communicatifs" plutôt que sur des aspects linguistiques. Ce qui a été constaté, c'est que les enfants de ce groupe d'âge ont déjà conscience des circonstances qui entraînent la variation linguistique. En revanche, ils n'ont pas une conscience très développée des variantes qui participent à la variation. Il serait pertinent qu'au côté des contenus d'ordre communicatif plus généraux figurent des contenus d'ordre linguistique. Ces derniers ne sont pas encore complètement maîtrisés et fournissent une matière plus abondante que les premiers.

4.3 Le développement de la conscience métalinguistique

Pour vérifier s'il est possible de développer la conscience métalinguistique des élèves en rapport avec un ensemble de variables linguistiques, ils ont été soumis à de nouvelles activités métalinguistiques.

La tâche consistait pour les enfants à produire un énoncé de registre soutenu équivalent à un énoncé dit en langage familier que nous leur faisions entendre et que nous avions extrait de leurs propres productions en situation I et II. Les 45 énoncés qui leur ont été présentés ont été choisis parce qu'ils comportaient une ou plusieurs variantes de registre familier, et si possible, aucune variante de registre soutenu, et ce, dans le but d'assurer une certaine transparence au plan du registre.

Cette activité a occupé deux périodes d'une heure chacune. La consigne de la titulaire a été la suivante: "Vous allez écouter de courts extraits. Ce sont de courtes phrases que vous avez dites en langage familier quand vous aviez à expliquer un jeu à vos amis (situation I) ou quand vous discutiez ensemble à propos de votre recherche (situation II). Ce que je vous demande, c'est ceci: comment diriez-vous ou comment dirait-on ces phrases dans une situation comme celle de la présentation de vos recherches devant la classe?"

Cette tâche implique que l'enfant doit identifier à tout le moins implicitement les variantes familières et produire les variantes équivalentes en français soutenu.

L'analyse des résultats présentés au tableau 3 (annexe 3) fait apparaître que 1) certaines variantes soutenues sont produites au premier essai des élèves et semblent faire l'unanimité chez tous; 2) certaines variantes ne sont produites qu'après quelques tentatives et discussions entre les élèves; 3) certaines variantes ne sont produites que difficilement après plusieurs propositions; 4) certaines variantes ne sont jamais produites. Ajoutons que les élèves avaient à présenter à l'ensemble de la classe leur proposition; les autres acceptaient ou refusaient ce qui leur était suggéré.

Les observations révèlent que les élèves du groupe peuvent prendre conscience d'un ensemble de variantes quand elles sont présentées de cette façon. Celles produites au premier essai en attestent de façon évidente.

Cependant, échappe à la conscience de plusieurs élèves un ensemble de variantes, celles notamment qui n'ont été que difficilement produites ou été laissées inchangées. Nous voyons deux causes à cela: soit que les élèves n'ont pas conscience des alternances mises en jeu, soit qu'ils en ont conscience mais que cette conscience est moins complète qu'elle ne l'est comparativement aux autres éléments du code parce qu'elle ne s'accompagne pas d'une connaissance de la variante

soutenue. Il se peut aussi que cela soit dû tantôt à l'une tantôt à l'autre des raisons suivant les éléments linguistiques.

De façon plus spécifique maintenant, on constate à la lecture du tableau 3 que:

(1) Les variantes soutenues produites au premier essai sont surtout d'ordre phonologique: [ɑ] en réponse à [ɔ] en fin de mot (il va) ou en fin de syllabe à l'intérieur de mot (gagner); [ɛ] en réponse à [æ] en fin de mot (jamais, tu l'mets); [wa] en réponse à [we] (moi, il voit); [wɑ] en réponse à [wɑᴱ] (boîte, noir, avoir), relire en réponse à erlire, sur en réponse à su'. On compte également parmi celles-ci certains éléments du lexique de registre familier faisant souvent l'objet de stéréotypes: icitte, frette, en dessoure, pantoute, pias'. Enfin, on retrouve certaines variantes soutenues d'ordre morphologique dont l'écrit peut contribuer à rendre explicite la prise en compte par l'élève: elle, il, elles, ils, j'vais, (il faut qu'il) soit/ait, en (en réponse à [ɲn]).

(2) Les variantes produites après quelques essais ou difficilement produites sont surtout d'ordre morphologique: par exemple, ils ont [ilzɔ̃] vs i'ont [jɔ̃], [tu] vs [tUt], le complémenteur où en variation avec [Useko], le pronom en vs nen [nã(n)], t'es obligé [teobliʒe] ou tu es obligé [tʏyezobliʒe] vs t'es-t-obligé [tetobliʒe]. On retrouve également deux variantes phonologiques: la non simplification (prendre les dés) vs la simplification des groupes consonantiques finaux (prend' les dés), et la non diphtongaison de la voyelle longue [ɑ:] vs la diphtongaison (canard [kanɑʀ] vs [kanaᵁʀ]).

(3) Parmi les variantes jamais produites, il est intéressant d'abord de constater que les voyelles diphtonguées [aⁱ] et [aʏʀ] des voyelles /ɛ:/ (paire, pêche) et /œʀ/ (fleurs, prédateurs) ne semblent pas être percues comme étant socialement ou stylistiquement marquées (6). En effet, les élèves n'ont pas proposé de nouvelles prononciations après avoir entendu les mots dont les voyelles /ɛ:/ et /œʀ/ étaient diphtonguées.

On retrouve également un cas de régularisation morphologique, celui du verbe jouer, lequel comporte en français familier la désinence [z] à la sixième personne de l'indicatif présent et au subjonctif. Il rejoint ainsi les verbes qui lui servent de modèle: dormir [dɔʀ] ⟶ [dɔʀm], finir [fini] ⟶ [finIs], coudre [ku] ⟶ [kuz], etc.

Autre variante qui échappe totalement à la conscience de tous les élèves: ce que. Il se peut que le complémenteur qu'est ce que soit déjà perçu par les écoliers comme la variante soutenue en réponse aux variantes familières [kɔsk] ou [kəse] comme l'avaient déjà suggéré Kemp (1979b:72).

Enfin, comme il était prévisible, la règle d'accord en genre du participe passé échappe tout à fait à la conscience de l'élève. On sait du reste quel problème elle pose déjà pour l'élève à l'écrit.

Par ailleurs, il est remarquable de noter que les variantes produites au cours du premier essai sont aussi celles que les mêmes élèves ont utilisées spontanément dans leur communication en situation formelle (situation III). Si on étudie les données du tableau 2 on remarque que, mis à part la variante soutenue [ɛske] de la variable (**est-ce que?**), toutes les variantes soutenues montrant un taux d'utilisation supérieur à .8 sont comprises parmi celles que les élèves ont produites au premier essai de la tâche de production. Ces résultats conduisent à penser qu'il peut y avoir un rapport entre l'utilisation d'une variante et la conscience que l'élève en a.

En revanche les élèves ont conscience de la valeur stylistique de certaines variantes mais ne les utilisent pratiquement pas en situation formelle, notamment les variantes soutenues, il, elle, ils, elles et puis. Cette observation semble suggérer que les élèves n'utilisent pas toujours toutes leurs connaissances. On pourrait peut-être attribuer ceci à une habileté peu exercée à les utiliser.

Par ailleurs, les élèves ont utilisé certaines variantes standards en situation formelle qu'ils n'ont pu produire facilement après

qu'on leur ait présenté les variantes non standards correspondantes, notamment les variantes est-ce que? et [ɑ:].

Nous expliquons cette observation de la manière suivante. Il se peut que la connaissance de ces variantes et de leur valeur stylistique soit implicite, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas encore totalement imposée à la conscience suite à une réflexion. Les élèves auraient appris à les utiliser sans qu'elles n'aient jamais été l'objet d'une réflexion explicite.

4.4 Le développement et l'utilisation des variantes de registre soutenu

La recherche visait à vérifier en dernier lieu si, suite à l'activité métalinguistique ayant comme objet des variantes linguistiques impliquées dans la variation, les écoliers de 4ième année utilisaient davantage les variantes de registre soutenu en situation de formalité. Dans ce but, ils ont été soumis à une nouvelle tâche communicative.

Avant que les enfants ne composent leurs messages pour cette dernière activité, la titulaire leur a suggéré que les personnages mis en scène soient étrangers l'un à l'autre. Les enfants ont alors convenu qu'il fallait utiliser un langage "plus soigné" dans cette situation. Cette contrainte établie, la titulaire a animé une période dite de réflexion anticipative qui avait comme fonction d'amener les enfants à se remémorer certaines variantes de registre soutenu. Après quoi, les enfants ont présenté leurs saynètes qui ont été enregistrées également sur magnétoscope.

L'analyse des productions a fait apparaître un taux plus élevé de variantes standards comparativement à la situation III qui consistait dans la présentation d'une petite recherche devant la classe à laquelle s'étaient joints des parents. Ces résultats comparés à ceux obtenus

lors de l'analyse des productions de la situation III figurent à l'annexe 4. Nous n'avons retenu que les variables qui présentaient un nombre suffisant d'occurrences.

Bien qu'il soit difficile de conclure de façon assurée compte tenu des faibles taux d'occurrences, les résultats présentés dans le tableau 4 suggèrent qu'il y a eu un accroissement de l'utilisation des variantes soutenues. Entre autres, les écoliers ont utilisé davantage les variantes soutenues il, elle, ils et elles. Aussi, le taux de simplification des groupes consonantiques finaux a diminué de façon appréciable, surtout lorsque le mot suivant débute par une voyelle (table ouverte). De plus, le taux d'utilisation des variantes soutenues [ɑ] dans des contextes comme chat, il y a, est passé de .04 à .75. Aussi, les élèves ont fait usage de façon presqu'exclusive des variantes puis, et puis ou et (au lieu de pis), passant d'un taux de .39 à .97.

Il appert que les activités métalinguistiques concourent à une utilisation plus grande par les enfants de plusieurs variantes soutenues qui n'étaient pas suffisamment utilisées par le groupe. Il s'agit ainsi, pour le groupe, de contenus maîtrisables. Par contre, les activités semblent avoir peu d'effet par rapport à deux contenus. Ainsi, la variante soutenue [əᵋ] de la variable (ɛ:) n'a montré aucun accroissement d'utilisation en situation IV. Il se peut alors que ce soit, pour le groupe, un contenu linguistique non maîtrisable car il échappe totalement à la conscience des écoliers. Egalement, le taux de non simplification des groupes de consonnes finales, quand le mot affecté est suivi d'un mot débutant par une consonne, n'a pas augmenté. Ce phénomène est peut-être attribuable à la nature même du contexte phonologique qui favorise le plus la simplification des groupes consonantiques (Kemp, 1979).

Doit-on voir dans les résultats figurant au tableau 4 un appui à l'hypothèse selon laquelle il y a une relation entre la conscience métalinguistique, ici impliquant des variantes, et l'utilisation de ces variantes? L'importance de développer la conscience métalinguistique dans le but d'accroître les habiletés langagières des élèves, du moins

au niveau de la production, a pourtant été mise en doute ces deux dernières décennies, notamment en ce qui a trait à la grammaire traditionnelle (Wilkinson, 1971; Wesdorp, 1983). Il semble que dans le cas de l'habileté à utiliser les variantes orales de registre soutenu en situation formelle, le développement de la conscience puisse être un moyen pédagogique qui participe à l'accroissement de cette dernière.

Notons cependant que cette dernière production (situation IV) s'est effectuée dans des conditions différentes de la situation III en ce que le recours au langage soigné était devenu explicite et qu'il s'agissait là d'un jeu de rôle. Ceci a pu avoir deux conséquences: d'abord, la contrainte d'utilisation du registre soutenu peut avoir augmenté le niveau d'attention ou d'autorégulation, ensuite, le jeu de rôle en lui-même a pu induire une utilisation accrue de variantes formelles. Les résultats obtenus pourraient venir alors de l'action conjointe de ces biais et des activités métalinguistiques.

Conclusion

Dans ce document, il a été présenté un contenu linguistique théorique pour l'enseignement de la langue orale à l'école primaire et ont été explicités les critères qui ont guidé l'identification de ce dernier. Ce contenu théorique comporte un ensemble de variantes soutenues qui semblent couramment entendues et utilisées dans la communauté linguistique québécoise, du moins en situation formelle de communication, dont l'utilisation semble être perçue comme souhaitable dans ce cas.

Les résultats d'une recherche exploratoire laissent voir la pertinence de certains de ces contenus linguistiques à des fins d'enseignement auprès d'une classe d'écoliers de 9 et 10 ans. Ces derniers utilisent déjà plus ou moins un certain nombre de variantes soutenues

en situation formelle. Toutefois, la plupart ne sont pas suffisamment utilisées par le groupe, ce qui laisse place à un développement possible.

Les résultats laissent voir aussi que la conscience, à un niveau explicite, des variantes soutenues et familières est peu développée chez les enfants impliqués. Des activités d'ordre métalinguistique ont conduit à une plus grande utilisation par l'écolier de la plupart des variantes de registre soutenu en situation formelle. Les résultats indiquent aussi qu'il n'y a que quelques variantes dont l'utilisation ne s'accroît pas. Elles sont parmi celles dont les écoliers ont de la difficulté à prendre conscience.

Une recherche en cours, dont l'objectif global est de développer et d'expérimenter en classe une démarche d'interventions pour développer chez l'écolier l'utilisation des variantes de registre soutenu, permettra de vérifier avec plus de validité la pertinence de l'ensemble du contenu linguistique théorique suggéré dans ce document (7).

NOTES

(1) Pour une analyse des types de pédagogie en enseignement de la langue maternelle, le lecteur consultera Gagné (1983).

(2) Le lecteur lira Lefebvre (1983) pour un exposé très éclairant de la notion de style.

(3) Dans le cadre de cet article, le classement des variables s'est effectué sur la base des niveaux de l'analyse linguistique auxquels appartiennent les variables. Quand la variation est une alternance entre des variphones d'un même phonème, la variable est alors dite phonologique. Ainsi la variable (*oi* C) (où C signifie consonne) implique deux variphones. Par exemple, les mots boîte et noir sont prononcés soit [bwɑt] et [nwɑʀ], soit [bwaɛt] et [nwaɛʀ]. Les variables sont dites morphologiques quand la variation met en jeu des variantes d'un même morphème. Les morphèmes sont définis traditionnellement comme des unités porteuses de sens appartenant à des listes fermées d'éléments de la langue. Ils s'opposent ainsi aux lexèmes, unités qui appartiennent à des listes ouvertes. Les morphèmes sont les marques de nombre et de genre, les désinences verbales, les déterminants, les pronoms, les mots interrogatifs, les auxiliaires, etc. Enfin les variables sont dites syntaxiques quand la variation implique la combinaison des mots dans un type de phrase de même fonction. Par exemple, la variable (**est-ce que?**) donne lieu à au moins deux structures, il vient-tu? et Est-ce qu'il vient?, de même valeur de vérité.

Ce traitement ne tient pas compte ainsi des types de règles qui engendrent les variantes. Par exemple, l'élision de la consonne l des articles la et les est régie par une règle morphophonologique. Toutefois, la variable (l: **art.**) est classée comme variable morphologique car l'article est un morphème.

De la même façon, les variantes ce que et qu'est-ce que? qui surviennent dans les relatives libres et les interrogatives indirectes sont, ici, d'ordre morphologique, même si, selon Lefebvre et Maisonneuve (1982), la variable est conditionnée par la syntaxe et qu'il s'agirait a posteriori de deux variables lexicales.

(4) Santerre et al. (1985) constatent que les diphtongues facilement perceptibles, couramment perçues et remarquées, celles qui ont un impact en sociolinguistique supposent des variations spectrales et des articulations franchissant de grands écarts. Ils concluent que les voyelles des sujets cultivés sont normalement diphtonguées cependant que leur variation spectrale et leur articulation est réduite. Lorsque nous transcrivons les variantes familières des voyelles /ɛ:/ et [œʀ] respectivement [aᴵ] et [aʏʀ], c'est que les diphtongues sont facilement perceptibles et qu'elles peuvent avoir

un effet stylistique.[1] En revanche, les variantes soutenues de ces voyelles sont transcrites [aɛ] et [aœʀ]: il s'agit de voyelles légèrement diphtonguées mais qui ne semblent pas avoir de valeur stylistique ou sociale associée pour la majorité des locuteurs québécois.

(5) La variante [aⁱ] de la voyelle longue /ɛ:/, que l'orthographe transcrit entre autres ê (fête, pêche), ai (caisse, maître) ou ei (neige, reine), semble s'entendre surtout dans l'Ouest du Québec (Régions de Trois-Rivières, de Montréal, de Hull et les Cantons de l'Est). Dans l'Est de la province, il se peut que la variation implique une autre variante familière, peut être [eⁱ].

(6) Dans le cadre d'une activité de jeu de rôle que nous avons réalisée avec eux, après les activités métalinguistiques, les élèves qui devaient tantôt utiliser le langage familier, tantôt le langage soutenu, ont parfois employé, pour marquer le caractère familier du dialogue joué, les voyelles diphtonguées [eⁱ] et [øʏʀ]. Il semble donc que ce soient ces dernières que les enfants affublent d'une marque sociale ou stylistique. Les variantes [aⁱ] et [aʏʀ] seraient perçues alors comme tout à fait neutres au plan phonostylistique. Il serait intéressant, du reste, de vérifier si cette perception se retrouve aussi chez des enfants d'autres régions du Québec.

(7) Luc Ostiguy et Gilles Gagné, Le développement de l'habileté à utiliser, à l'oral, le registre soutenu en situation formelle en classe de 4ème année (matériel pédagogique), en préparation.

REFERENCES

ANDERSEN, E. (1978) Learning to Speak with Style: A Study of the Socio-linguistic Skills of Children. Thèse de doctorat, Standford University, Michigan.

BARBAUD, Ph. Ch. DUCHARME et D. VALOIS (1982) "D'un usage particulier en canadien-français: La féminisation des noms à initiale vocalique", La revue canadienne de linguistique, no 27.

BERKO-GLEASON, J. (1983) "Code switching in children's language" in Cognitive Development and the Acquisition of Language, T.E. Moore (éd.), Academic Press, pp. 157-167.

BORDERS-SIMMONS, D., C. LUCAS (1982) "Language diversity and classroom discourse", Communication présentée à la rencontre annuelle de la American Educational Research Association, New-York, mars.

BOUTET, J., F. GAUTHIER et M. ST-PIERRE (1983) "Savoir dire sur la phrase", Archives de psychologie, no 51, pp. 205-228.

BRUNELLE, A., et C. TOUSIGNANT (1981) "L'autocorrection chez un sujet montréalais: une étude quantitative" in Variation Omnibus, Linguistic Research Inc., Edmonton, pp. 25-31.

CHAMBERS, J.K. et P. TRUDGILL (1980) Dialectology, Cambridge, Cambridge University Press.

DUMAS, D. (1987) Nos façons de parler: les prononciations en français québécois, à paraître, Presses de l'Université du Québec.

GAGNE G. (1983) "Normes et enseignement de la langue maternelle", in La norme linguistique, Gouvernement du Québec, pp. 463-509.

GAGNE, G., M. PAGE et COL. (1981) Etudes sur la langue parlée des enfants québécois: 1969-1980, Les Presses de l'Université de Montréal.

GAMBELL, T.J. (1981) "Sociolinguistic research of children's language: the culture of the classroom", Communication présentée au Congrès annuel de la Canadian Society for the Study of Education tenu à Halifax.

HALLIDAY, M.A.K, A. McINTHOSH et P. STREVENS (1972) "The users and uses of language", in J. Fishman (éd.), Readings in the Sociology of Language, La Haye, Mouton, pp. 139-170.

HOUSTON, S.H. (1970) "A reexamination of some assumptions about the language of the disavantaged child, in Child Development, no 41, pp. 947-963.

JENSEN, J.M. (1973) "A comparative investigation of the casual and careful oral language styles of average and superior light grade boys and girls", in Research in the Teaching of English, no 7, pp. 339-350.

KEMP, W. (1979a) "A linguistic and social description of final consonant cluster simplification in Montréal french", in R.W. Shuy et A. Schnukal (dir.), Language Use and Use of Language, Georgetown University Press.

LABOV, W. (1972) Sociolinguistic Patterns, University of Pennsylvania Press.

LEFEVRE, C. (1983) "Les notions de style', in La norme linguistique, Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française, pp. 305-334.

LEMIEUX, M. (1985) "Pas rien", in Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal, Collection Langues et Société, Gouvernement du Québec, tome 2, pp. 91-140.

LEMIEUX, M., M. SAINT-AMOUR et D. SANKOFF (1985) "/tUt/ en français de Montréal: un cas de neutralisation morphologique", in Les tendances dynamiques du français parlé à Montréal, Collection Langues et Société, Gouvernement du Québec, tome 2, pp. 7-90.

MORIN, Y.C. (1979) "La morphophonologie des pronoms clitiques en français populaire", in Cahier de linguistique, no 9, Université du Québec, pp. 1-36.

OSTIGUY, L. (1979) La chute de la consonne /l/ dans les articles définis et les pronoms clitiques en français montréalais, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

PUPIER, P. et L. LEGARE (1973) "L'effacement du /l/ dans les articles définis et les clitiques en français de Montréal", in Glossa, 7: 1, pp. 63-80.

REID, E. (1978) "Social and stylistic variation in the speech of children: Some evidence from Edimburg", in Sociolinguistics Patterns in British English, London: Arnold P. Trudgill (éd.), pp. 159-171.

ROY, MM., C. LEFEBVRE et A. REGIMBALD (1982) "Acquisition de la norme et de la structure linguistique des relatives chez deux groupes d'adolescents montréalais", in La syntaxe comparée du français standard et populaire: approches formelles et fonctionnelles, Éditeur officiel du Québec, tome 2, pp. 321-361.

SANKOFF, G. et P. THIBAULT (1977) "L'alternance entre les auxiliaires avoir et être en français parlé à Montréal", in Langue française, no 45, pp. 81-108.

SANTERRE, L. et J. MILO (1978) "Diphtongization in Montreal French", in Linguistic Variation: Models and Methods, (éd.) D. Sankoff, Academic Press, pp. 173-184.

SANTERRE, L., D. NOISEUX et L. OSTIGUY (1977) "La chute du /l/ dans les articles et les pronoms clitiques en français québécois", in Fourth Lacus Forum, Hornbeam Press, pp. 530-538.

SANTERRE, L., S.-P. DUFOUR et S. McDUFF (1985) "La perception de la diphtongaison: son importance dans les grands corpus", in Revue de l'association québécoise de linguistique, vol. 4, no 4, partie 1, pp. 35-53.

TOUSIGNANT, C. (1978) La liaison consonantique en français montréalais, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.

URE, J. et J. ELLIS (1977) "Register in descriptive linguistics and linguistic sociology", in Issues in Sociolinguistics, Oscal Uriber-Villegas, Mouton, La Haye, pp. 197-241.

WESDORP, H. (1983a) Research vs, Tradition: The Unequal Fight; the Evaluation of the Traditional Grammar Curriculum in the Netherlands, SCO-cahier nr. 20, Amsterdam, The Netherlands.

WILKINSON, A. (1971) The Foundations of Languages, London, Oxford University Press, pp. 32-34.

Programme d'étude, Primaire, Français (1979), Direction des programmes, Service du primaire, Ministère de l'éducation du Québec.

ANNEXE 1

VARIABLE	VARIANTE		SOURCE
	soutenue	familière	
Phonologique			
(ɛ#)	[ɛ]: jamais, parfait, il avait, craie, prêt	[æ]: jama', parfa', i'ava'	STYL. Brunelle et Tousignant (1981)
(ɑ#)	[ɑ]: Canada, il y a, chat, repas	[ɔ]	STYL. Brunelle et Tousignant (1981)
(ɑ$)	[ɑ]: gagner, gâteau, château, ramasser pâteux	[ɔ]	INT.
(oi)	[wa]: moi, il voit, moineau	[we]: moé, i'voé, moéneau	DEC. Dumas (1987)
(oiC)	[wɑ]: framboise, noir, croire, poêle il coiffe, boîte	[$wa^{ɛ}$]: framboaêse, noaêr, croaêr, poaêle, i' coaêffe, boaête	SOC. Santerre et Milo (1978)
(ɛ:)[4-5]	[$a^{ɛ}$]: tête, fête, père, reine, maître, à l'aise	[a^{i}]: taête, faête, paêre, raêne, maêtre, à l'aêse	SOC. Santerre et Milo (1978)
(ɑ:)	[ɑ:]: pâte, part, tard, classe, gymnase	[a^{u}]: paôte, paôrt, taôrd, claôsse, gymnaôse	SOC. Santerre et Milo (1978)
(œʀ)[4]	[$a^{œ}{}_{ʀ}$]~[œʀ] peur, heure, soeur	[$a^{y}{}_{ʀ}$]	SOC. Santerre et Milo (1978)
(ɔʀ)	[ɔʀ] corps, tort, encore, nord	[$a^{u}{}_{ʀ}$]: caôrps, taôrt, encaôre, naôrd	SOC. Santerre et Milo (1978)
(CC#)	table, triste, ordre, monstre	tab', tris', ord', mons'	SOC. Kemp (1979a)
Morphologique			
(l:art)	tu dis la vérité J'vois les maisons	tu dis 'a vérité j'vois 'es maisons	SOC. Santerre et al. (1977)

40

37

TABLEAU 1: Contenu linguistique théorique

41

VARIABLE	VARIANTE		SOURCE
	soutenue	familière	
Morphologique (suite)			
(l:pro.)	j'la vois j'les prends tu m'les donnes je t'ai dis d'les prendre	j''a vois j''es prends tu m''es donnes je t'ai dis d''es prendre	SOC. Santerre et al. (1977)
(prép. art)	sur la, sur les, dans la, dans les, sur un, dans un	s''a table [sa:], s''es murs [se:], dans 'maison [dã:], din maisons [dẽ:], s'un mur [sœ̃], d'un trou [dœ̃]	INT.
(lui)	Jean lui dit il faut lui en donner	Jean i dit i'faut i en donner	SOC. Santerre et al. (1977)
(lui#)	Donne-lui ton livre Parle-lui en donc!	Donne-zi ton livre Parle-zi en donc!	DEC. Morin (1979)
(leur: pro.)	j'leur donne [lœʁ]	j'leu' donne, j'ieu' donne: [lø], [jø]	SOC. Santerre et al. (1977)
(en)	il en a un tu peux en avoir	i' [nn] a un tu peux [nn] avoir	DEC. Pupier et Légaré (1973)
	tu peux en prendre ça en prend d'l'argent	tu peux nen prendre ça nen prend d'l'argent	SOC. Tousignant (1978)
(ne)	ça n' me fait rien il n'y en a plus	ça m' fait rien il y en a plus	STYL. Lemieux (1985)
(j'suis)	j'suis allé: [ʃsɥiale]	chu-t-allé: [ʃytale]	SOC. Tousignant (1978)
	t'es un — tu es un: [teœ̃]—[tsyezœ̃]	t'es-t un: [tətœ̃]	
(j'vais)	j'vais: [ʒvɛ]	j'vas, ma: [ʒvɔ], [mɔ]	INT.
(il)	il a, il y a, il y en a	i'a, i'a	SOC. Santerre et al. (1977)

42

TABLEAU 1: Contenu linguistique théorique

43

VARIABLE	VARIANTE		SOURCE
	soutenue	familière	
Morphologique (suite)			
(masc)	un accident un orteil du bon air un hiver doux un aéroport	une accident une orteil de la bonne air une hiver douce une aéroport	SOC. Barbaud et al. (1982)
(si)	si tu avais été là,...	si tu aurais été là,...	INT.
(quand)	quant on dit... [kãtɔ̃] quand la maison a brûlé,...	quand qu'on dit... quand qu'la maison a brûlé,...	INT.
(QU)	j'sais où tu vas j'sais combien ça coûte j'ai vu comment il y avait de monde je sais qui vient	j'sais où-c'que [Uskə]/où c'est que [Usekə]/où qu' [Uk] tu vas. j'sais combien c'que [kɔ̃bjẽskə]/combien qu' [kɔ̃bjẽk] ça coûte j'ai vu comment c'qu' [kɔmãsk]/comment qu' [kɔmãk] il y avait de monde je sais qui qui/qui c'qui vient	DEC. Lefebvre (1982)
(ce QU)	j'sais c'qu'il veut c'qui est drôle à voir au zoo, c'est la girafe	j'sais qu'est-c'qu'/que c'est/qu'osqu'il veut qu'est-c'qui/que c'est qui/qu'os qui est drôle à voir au zoo, c'est la girafe	STYL Lefebvre et Maisonneuve (1982)
(QU est-ce que?)	Qu'est c' qu'on fait? Quand est-c'que tu viens? Où est-c'qu'ils vont? Qui est-c'qui vient?	que c'est qu'/qu'osqu'on fait? Quand c'est qu'/c'est quand qu'tu viens? Où'c'qu'/Où c'est qu'/c'est où qu' ils vont? Qui c'est qui/qui'c'qui vient?	DEC Lefebvre (1982)

TABLEAU 1: Contenu linguistique théorique

VARIABLE	VARIANTE		SOURCE
	soutenue	familière	
Morphologique (suite)			
(ils)	ils ont, ils prennent	i'ont, i'prennent	SOC. Santerre et al. (1977)
(elle)	elle a dit, elle est partie	al a dit: [alɔdzi] a'a dit: [a:dzi] [ɛ:] partie	SOC. Ostiguy (1979)
(elles)	(les filles) elles ont dit qu'elles seraient contentes	les filles, i'ont dit qu'i' seraient contentes	SOC. Santerre et al. (1977)
(tous, t: PDM)[1]	tous [tu] les enfants tout [tu] le chemin	toutes [tUt] les enfants toute [tUt] le chemin	SOC. Lemieux et al. (1985)
(tous: QMP)[2]	j'les veux tous [tUs] i' sont tous [tUs] venus	j'les veux [tUt] i' sont toutes [tUt] venus.	SOC. Lemieux et al. (1985)
(tout: pro.)[3]	il faut tout [tu] prendre j'ai tout [tu] pris	il faut toute [tUt] prendre j'ai toute [tUt] pris	SOC. Lemieux et al. (1985)
(tout: DEGM)[4]	des champignons tout [tu] ronds c'est déjà tout [tu] préparé	des champignons toute [tUt] ronds c'est déjà toute [tUt] préparé	SOC. Lemieux et al. (1985)
(être)	j'suis tombé j'suis parti à 4 heures j'suis resté là-bas	j'ai tombé j'ai parti à 4 heures j'ai resté là-bas	SOC. Sankoff et Thibault (1977)
(verbe)	ils jouent [ʒu] au hockey ils envoient [ãvwa] des lettres il faut qu'il soit [swa] là demain il faut qu'on ait [ɛ] envie d'le faire il faut qu'on aille [aj] chez le médecin	jousent [ʒuz] au hockey envoyent [ãvwɛj] des lettres soye [swɛj]~seille [sɛjj] là demain aye [ɛj] envie d'le faire alle [al] chez le médecin	INT.

TABLEAU 1: Contenu linguistique théorique

VARIABLE	VARIANTE		SOURCE
	soutenue	familière	
Syntaxique			
(est-ce que?)	i' veut-tu? tu veux-tu? i'étaient-tu beaucoup?	Est-c'qu'il veut? Est-c'que tu veux? Est-c'qu'ils étaient beaucoup?	INT.

TABLEAU 1: Contenu linguistique théorique

1 pré-déterminant masculin
2 quantificateur masculin pluriel
3 pronom
4 mot de degré, modificateur d'adjectif masculin

ANNEXE 2

	VARIANTES SOUTENUES	VARIANTES FAMILIERES	SITUATIONS I	II	III
V.INT.	puis et puis et	pis et pis	0/ 0	10/160 .06	39/100 .39
V.STYL.	(ɑ#): [ɑ]: chat, Canada il y a, etc.	[ɔ]	0/122 0	0/286 .0	6/136 .04
V.SOC.	(prép. art.): sur la, sur les, dans la, dans les, etc.	fusion de prép. art.	1/22 .04	31/45 .69	27/29 .93
V.SOC.	Pronoms personnels: il, elle, ils et elles	i, a, i et i	0/121 0	9/298 .03	28/138 .2
V.DEC.	(wa#): [wa] moi, il voit	[we]	8/43 .15	67/102 .65	27/28 .97
V.SOC.	(ɑ:): [ɑ:] : classe, pâte, garage, part, etc.	[a^{u}]	2/9 .22	17/57 .26	10/20 .5
V.STYL.	(ɛ#): [ɛ] : jamais, il était etc.	[æ]	20/50 .4	67/99 .67	47/50 .94
V.INT.	(est-ce que?)	SUJET + V + TU?	5/13 .38	21/25 .84	4/5 .8
V.SOC.	(CC#) CC# Consonne table fermée	C'# Consonne tab' fermée	0/20 0	5/64 .08	7/32 .22
	(CC#) CC# Voyelle table ouverte	C'# Voyelle tab' ouverte	0/2 0	6/22 .27	6/17 .35
	(CC#) CC## table.	C'## tab'.	0/26 0	7/62 .11	14/26 .54
V.SOC.	(l: pro.): maintien de l des pronoms la et les	Elision de l	3/6 .5	15/21 .72	6/7 .86
V.SOC.	(l: art.): maintien de l des articles la et les	Elision de l	8/15 .53	34/37 .92	19/20 .95
V.SOC.	(ɛ:): [a^{ɛ}]: tête, reine, neige, père, etc.	[a^{i}]	1/15 .06	2/46 .04	1/11 .09

TABLEAU 2: La variation stylistique des élèves de 9-10 ans

ANNEXE 3

VARIANTES SOUTENUES PRODUITES AU PREMIER ESSAI

Phonologique

. [ɑ] en réponse à: [ɔ], il a, il va, il n'en a pas

. [ɑ] en réponse à: [ɔ:]: gagner

. [wa] en réponse à: [we], moi, toi, il voit

. [ɛ] en réponse à: [æ], jamais, il était, tu l'mets

. [wɑ] en réponse à: [$wa^{ɛ}$], boîte

. puis [pɥi] en réponse à: [pi]

. maintien du r final dans les exemples: sur, pour en réponse à: su', pou'

. relire en réponse à erlire: "ma l'erlire..."

. celle-là en réponse à: [sal͡lɔ]

Morphologique

. maintien du l dans les articles la et les en réponse à: "ça vaut pas 'a peine", "i' envoyent 'es bébés à' chasse."

. dans la, dans les, à la, sur la et dans un en réponse à: [dã:] [dẽ:] [a:] [sa:] et [dœ̃:]

. maintien du l dans les pronoms clitiques la et les en réponse à: "i' 'a laisse là, pis c'est elle qui 'es élève."

. il, elle, ils et elles en réponse à: i', a ou al, i et i

. j'vais en réponse à: j'vas et ma

. tu as, tu es, tu en, j'suis en réponse à: [tə], [te], [tã], [ʃy]

. "il faut qu'tu aies" en réponse à: [ɛj]

. "il faut qu'il soit" en réponse à: [swɛj] et [sɛj]

. "ils envoient" [ãvwa] en réponse à: [ãvwɛj]

. étaient en réponse à: sontaient

. en en réponse à: [n] "c'est celui qui 'n a l'plus...", [kiŋɔ], i''n avait, [iŋave]

TABLEAU 3: Variantes soutenues produites lors des activités métalinguistiques

VARIANTES SOUTENUES PRODUITES AU PREMIER ESSAI (suite)

Lexical

. dollar en réponse à: pias'

. ici, froid, cette, en d'ssous, n'importe où en réponse à: [isIt], [fʀɛt], [stə], [ɟisUʀ], [nɛ̃pɔʀteju]

. pas du tout en réponse à: pantoute

. en avoir beaucoup en réponse à: en avoir gros

VARIANTES SOUTENUES PRODUITES APRES QUELQUES ESSAIS

Phonologique

. [ɑ] en réponse à: [a^{u}] rare, sauvage, canard

. mets-le [mɛlə] en réponse à: [mɛle]

Morphologique

. ils ont [ilzɔ̃] en réponse à: [ɟɔ̃] (autre réponse: [ilɔ̃])

. il y en a en réponse à: [jãnɔ] (autre réponse donnée: il en a)

. le complémenteur où en réponse à: où c'est que, "ici, c'est marqué où c'est qu'on r'trouve le canard malard."

Syntaxique

. "Est-ce que...?" en réponse à: "...tu?", "i' a-tu des longues griffes, le canard malard?"

Lexical

. la conjonction quand en réponse à: mais que, "mais qu't'ayes 20 pias'"

DIFFICILEMENT PRODUITES

Phonologique

. maintien des consonnes finales en réponse à leur simplification: "tu vas prend' les dés", "... 20 pias' s' 'a tab', "ma prend' mon liv'."

TABLEAU 3: Variantes soutenues produites lors des activités métalinguistiques

DIFFICILEMENT PRODUITES (suite)

Morphologique

. en en réponse à: nen, "vous pourriez nen parler."

. tu es obligé en réponse à: [tetobliʒe], (autre réponse donnée: tu es-t-obligé)

. ce sont les... en réponse à: c'est les...

. si tu l'avais... en réponse à: "si tu l'arais mis..."

. tout (pré-dét. masc.) [tu] en réponse à: [tUt], "on va perd' toute not' temps."

. tous (quant. masc. plur.) [tUs] en réponse à: [tUt], "i' (les lions) s'perchent toutes d'un arb'!"

. tout (DEGM) [tu] en réponse à: [tUt], "i'a des champignons qui sont toute ronds."

. quand [kã(t)] en réponse à: [kãk], quand qu'i vient jus' d'êt' né..."

JAMAIS PRODUITES

Phonologique

. [a$^{\varepsilon}$] en réponse à: [a^{i}], "si t'a un total paire", "... pis comment qu'il pêche."

. [œʀ] ou [a^{œ}ʀ] en réponse à: [a^{y}ʀ], "j''sais qu'est qu'i' a dans les fleurs"; "c'est très rare que les grizzly aye des prédateurs."

Morphologique

. joues [ʒu] en réponse à: [ʒuz], "i' faut qu'tu jouses que'que chose."

. application de la règle du participe passé en réponse à: "Mont' donc Julie quelles sortes de fleurs que t'as pris."

. le complémenteur ce que en réponse à: qu'est c'que, j'sais qu'est c'qu'i' a dans les fleurs."

TABLEAU 3: Variantes soutenues produites lors des activités métalinguistiques

ANNEXE 4

	VARIANTES SOUTENUES	VARIANTES FAMILIERES	SITUATIONS III	SITUATIONS IV
V.INT.	puis et puis et	pis et pis	39/100 .39	57/59 .97
V.STYL.	(ɑ#): [ɑ] Canada, repas, il y a, etc.	[ɔ]	6/136 .04	47/62 .75
V.SOC.	(prép.+ art.): dans la, sur la, sur les, dans les, etc.	fusion	27/29 .93	36/36 1.
V.SOC.	Pronoms personnels il, elle, ils et elles	i, a al, i, i	28/138 .20	39/44 .87
V.STYL.	(ɛ#): [ɛ] jamais, il était, parfait, etc.	[æ]	47/50 .94	78/78 1.
V.SOC.	(CC#) CC# Consonne table fermée, etc.	C'# Consonne tab' fermée	7/32 .22	8/24 .33
	(CC#) CC# Voyelle table ouverte, etc.	C'# Voyelle tab' ouverte	6/17 .35	11/16 .70
V.SOC.	(l: pro.) maintien de l des pronoms la et les	Elision de l	6/7 .87	4/4 1.
V.SOC.	(l: art.) maintien de l des articles la et les	Elision de l	19/20 .95	9/9 1.
V.SOC.	(ɑ:): [ɑ:] canard, image, pâte, classe, etc.	[a^{u}]	10/20 .50	6/6 1.
V.SOC.	(ɛ:): [a^{ɛ}] reine, mère, neige, caisse, etc.	[a^{i}]	1/11 .09	2/22 .09

TABLEAU 4: Taux d'occurrences des variantes soutenues en situation de communication IV, suite aux activités métalinguistiques

OUVRAGES PARUS DANS LA MEME COLLECTION

SERIE: DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

ARCHAMBAULT, Andrée et Elizabeth PANISSET-ROUSSEL (1982), Initiation à l'expression poétique au primaire, 282 p., 3e impression (1986).

CAYA, Danielle et al. (1984), Evaluation de la compréhension des consignes écrites, 119 p., 2e impression (1986).

GAUTHIER, Gilles, en collab. avec le Théâtre de la Marmaille et en co-édition avec Québec/Amérique (1984), On n'est pas des enfants d'école, 183 p.

GERMAIN, Claude et Rita-Eva LAPOINTE (1984), L'évaluation de la communication écrite au primaire, Grille et guide d'utilisation, 138 p., 2e impression (1985).

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), Apprendre à lire un livre à six ans? Pourquoi pas , 37 p., 3e impression (1984), (épuisé).

ROBERGE, Denis et Claude RICHARD (1982), 120 jeux et exercices pour l'apprentissage de la lecture, 103 p., 5e impression (1986).

TARRAB, Elca (1981), L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, 157 p., 3e impression (1984).

TARRAB, Elca (1983), Enseignement et évaluation de l'écoute: programme, activités, tests, 180 p., 3e impression (1986).

SERIE: RECHERCHES ET ESSAIS

BEAUDOIN, Manon et Christiane DALPE-BISSONNETTE (1980), Jeux éducatifs et apprentissage du français, 118 p., (épuisé).

FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 1, 600 p.

FIJALKOW, Jacques (1983), Les difficultés d'apprentissage de la lecture: comment les expliquer?, tome 2, 300 p.

GAGNE, Gilles (1980), Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole? 12 p.

GAGNE, Gilles et Roger LAZURE (1983), Recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (1960-1980): essai de synthèse, 203 p.

GAUTHIER, Gilles (1985), La langue, au coeur du développement humain. Essai sur les fondements de la pédagogie de la langue au primaire, 136 p.

GERMAIN, Claude et Rita-Eva LAPOINTE (1984), L'évaluation de la communication écrite au primaire, Elaboration d'une grille. 107 p., 2e impression (1985).

LAMARCHE, Rolande (1981), Le rôle des règles phono-graphiques dans l'acquisition de l'orthographe lexicale, 248 p., 3e impression (1984).

LAMARCHE, Rolande (1985), Ordinateur et pédagogie de l'orthographe, Typologie de didacticiels, 145 p.

PLESSIS-BELAIR, Ginette (1981), La communication orale au primaire, 131 p., 2e impression (1982), (épuisé).

SERIE: PERFECTIONNEMENT DES MAITRES

GERVAIS, Flore (1982), Etude sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent, 45 p.

GERVAIS, Flore (1983), Albums et conceptions de l'enfance, 78 p.

TARRAB, Elca (1982), L'enseignement de l'écoute: une lacune à combler dans l'enseignement de l'oral, 89 p.

SERIE: MATERIEL PEDAGOGIQUE

BOUCHARD, Florence et al. (1983), Mon abécédaire à moi, 48 p., 5e impression (1986).

CAYA, Danielle et al. (1984), Lire et exécuter, Niveaux 1, 2 et 3, 30 p. (chacun), 6e impression (1986).

GERVAIS, Flore et Colette NOEL (1986), Ma collection de mots, 90 p.

GUERETTE, Victor (1985), Ma trousse d'écriture, 3ème année, 106 p., 4ème année, 98 p., 5ème année, 114 p., 6ème année, 122 p., 2e impression (1986).

LUCIER-BOUDREAU, Marijane (1981), L'Oiseau sans nom, 25 p., 5e impression (1986).

TARRAB, Elca (1983), Oui j'écoute, 56 tests d'évaluation de l'écoute, 60 p.

LA REVUE AMUSANTE (1983), Revue rédigée par les élèves de 4e année de l'école Notre-Dame-de-la-Défense et de l'école Hélène-Boullé, 32 p.

Le français à l'école primaire

Recherches et essais

Perfectionnement des maîtres

Documentation pédagogique

Cette série propose des documentation à caractère pratique : ... de travaux et d'expérimentations menées dans la classe de fran...

Matériel pédagogique